

CSAJKA EDINA¹ – CSIMÁNÉ POZSEGOVICS BEÁTA²

A szociális kompetenciák fejlesztési lehetőségei az élménypedagógia módszerével hátrányos helyzetű gyermekek körében

Kutatásunkban az élménypedagógia szociális kompetenciák fejlesztésében rejlő lehetőségeivel foglalkoztunk a döntően roma származású és hátrányos helyzetű gyermekeket oktató, kaposvári Pécsi utcai iskola II., III., és IV. osztályos tanulóinak bevonásával.

A kutatás elején felmértük a kiválasztott osztályokban a szociális kompetenciák aktuális állapotát személyes kérdőívek, valamint az osztályfőnökkel lefolytatott interjúk segítségével. Ezt alapul véve alkottuk meg foglalkozásaink tematikáját, melyet két féléven át folytattunk le az osztályokban. A szociáliskompetencia-fejlesztő gyakorlatok a következő területeket célozták meg: bizalom, önbizalom; együttműködés, konfliktuskezelés; érzékenyítés, egymás elfogadása; kreatívfejlesztés. A kutatás végén újra elvégeztük a kompetenciamérést. Legjelentősebb változást a vegyes, bizalmon és együttműködésen alapuló gyakorlat kapcsán tapasztaltunk.

1. Bevezetés

A jelen és a jövő pedagógusai számára számottevő kihívást jelent az alfa generáció megváltozott igényű oktatása, nevelése. Már a Z generációt sem lehet úgy oktatni, mint a korábbi korosztályokat, a hagyományos, „porosz” formákat elutasítják, igénylik az interaktivitást, a sokszínűséget, a technikai eszközök használatát, az idejüket maguk szeretnék beosztani.

Az alfa generáció abban is nagymértékben különbözik a korábbiaktól, hogy ez egy digitális generáció, ők a „dotcom” gyerekek, beleszülettek a digitalizált világba, így minden digitális eszközt természetesnek vesznek, nemcsak mindennapjaik kiegészítéseként, hanem szerves részeként kezelik azokat. A mai fiatalok virtuális közösségekben élnek, a világhálón töltik szabadidejük nagy részét, és kapcsolataikat is az internetes közösségi oldalakon építik ki, félő azonban, hogy a virtuális térben nem tanulják meg a konfliktusokat megfelelően kezelni (Tari, 2010).

Akkor lehet velük együttműködni, ha bevonjuk őket a döntéshozatalba, sok visszajelzést adunk, hagyjuk, hogy az „én csinálom”-élmény megjelenjen, valamint ők alakíthassák a munka tárgyát, használjuk a korszerű infokommunikációs eszközöket és őket is hagyjuk ezeket használni, sok vizuális elemet használunk az oktatásban, munkában, interaktív és érdekes módon

¹ docens, Kaposvári Egyetem, Pedagógiai Kar, Neveléstudományi Intézet; csajka.edina@ke.hu

² adjunktus, Kaposvári Egyetem, Pedagógiai Kar, Neveléstudományi Intézet; pozsegovics.beata@ke.hu

tanítjuk, irányítjuk őket. Oktatásukban az „edutainment” és a „gamification” alapvetően fontos kulcsszavak (Tari, 2015).

Nem véletlen, hogy az iskola intézményesülésével elfeledett tevékenység- és élményközpontú tanulást napjainkban fedezzük fel újra; éppen akkor, amikor a kompetenciafejlesztés a tanítási folyamat középpontjába kerül. A „kompetencia” fogalma éppen azt fejezi ki, hogy képesek vagyunk az ismereteinket, készségeinket, képességeinket problémamegoldó cselekvésbe fordítani. A „kompetens” szakember képes érdemi választ találni a szakterületével kapcsolatban felvetődő kérdésekre, s ugyanígy: a kompetens diák képes megoldani az életkorának, felkészültségének megfelelő problémahelyzetet, feladatot (Földes, 2009).

Nagyon sok gyermek küzd szociális és viselkedési problémákkal. Gyakran fordulnak elő kötődési nehézségek, hiányoznak az elemi érzelmi odafordulások a másik emberhez, nem ismeretek az együttműködés formái, nem alakult ki a tolerancia, az empátia. Kevés olyan program van, amelyben a szociális készségek, képességek fejlesztése az iskolai oktatás szerves részeként működne. Olyan programokat kellene használni, amelyek nem a már meglévő interperszonális problémák csökkentésére, hanem azok megelőzésére irányulnak (Németh, 2008.)

Éppen ezért indítottunk el az utóbbi években a Kaposvári Egyetem Pedagógiai Karán számos kutatást a témában (*Az élménypedagógia és a Komplex Instrukciós Program integrációjának lehetséges szinergiái; Élménypedagógia- outdoor tréning műhelyfoglalkozás; Kreatív Módszertani Műhely; Élménypedagógia a minőségi időskorért*), továbbá a pedagógushallgatók (tanító, óvodapedagógus, gyógypedagógus) számára az élménypedagógia oktatását. Célunk volt, hogy a pedagógus szakos hallgatóink sajátítsák el az iskolai nevelés kontextusába beépíthető legfontosabb, alternatív nevelésnek, oktatásnak is teret biztosító különböző módszereket, ezekről szerezzenek saját tapasztalatot, élményt.

Tapasztalataink szerint a módszer nemcsak gyermekeknél, de felnőtteknél, sőt időseknél is kiválóan működik. Az idősek körében tapasztalható negatív folyamatok lassításában jelentős szerepet tölthetnek be a közös játékok, melyek az idős emberek számára is új tapasztalatokat, fejlődési lehetőségeket kínálnak (Csimáné–Sáriné, 2017). A közösségi játék egy olyan tevékenységforma, amely egyszerre nyújt lehetőséget arra, hogy segítsünk az időseknek megállítani a negatív folyamatokat, és megtenni az első lépéseket egy más életforma felé. A játék testi és lelki mozgás, valamint kapcsolatépítés is egyszerre: lehetőség arra, hogy a résztvevő idősek megnyíljanak egymás felé, közeledjenek egymáshoz, és együtt új életminőségeket tapasztaljanak meg (Somorjai–Török, 2006).

A fiatalkori bűnmegelőzésben is sikeres példák támasztják alá a módszer hatékonyságát (Kispéter–Sövényházy, 2008, p.15).

2. A kutatás kulcskérdései, az élménypedagógia jellemzői

Az élménypedagógia a tapasztalati tanulás módszertanát alkalmazza. Az élmény lesz a kiindulópontja a tanulásnak, majd az élményekre való reflektálással, feldolgozásuk segítségével válnak felismerésekké, majd tapasztalattá, a tanulási folyamat eredményévé.

Az élménypedagógia négy területen alkalmazható: kötetlen játék, oktatás (hagyományos tantermi körülmények között, de a frontális oktatástól merőben eltérő módon gyakoroltatva az ismereteket), szociális kompetenciák fejlesztése és terápiás céllal (élményterápia).

Kutatásunkban mi a harmadik elemmel, a szociális kompetenciák fejlesztésében rejlő lehetőségekkel foglalkoztunk a főleg roma gyerekek oktatásával foglalkozó kaposvári Pécsi utcai iskola tanulóinak bevonásával. Felvetésünk az volt, hogy az élménypedagógiai foglalkozások jelentős mértékben fejleszthetik a vizsgált csoport szociális kompetenciáit. Ezek a következők lehetnek: együttműködés, elfogadás, közös gondolkodás, csapatszellem fejlesztése, kommunikációs készségek fejlesztése, az önbizalom és a másokba vetett bizalom fejlesztése, személyes, társadalmi és környezeti felelősségtudat fejlesztése, vállalkozókészség fejlesztése, vezetői készségek fejlesztése, problémamegoldó és döntési képességek fejlesztése, konfliktuskezelési képességek fejlesztése, önismeret fejlesztése, személyes értékek felismerése, kreativitás, gyors alkalmazkodó képesség, improvizációs képesség fejlesztése.

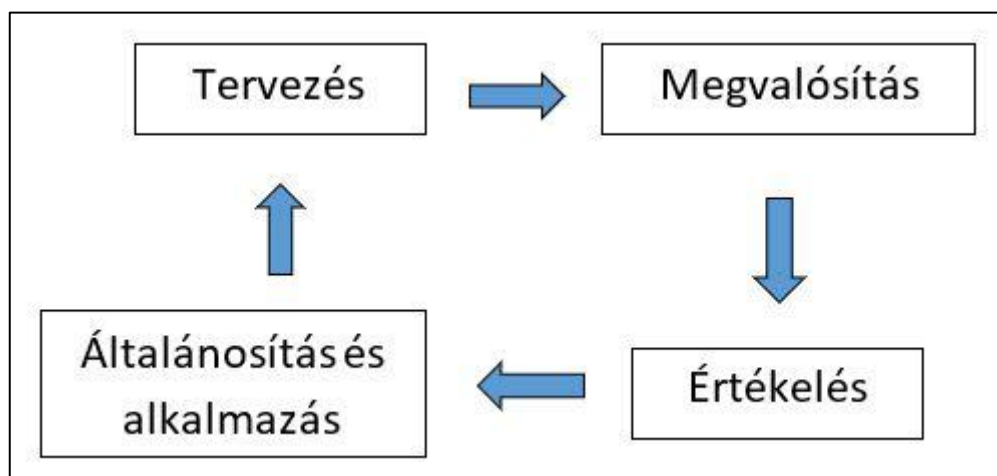
Az élménypedagógia lehetőséget ad arra, hogy megtanítsuk a „taníthatatlant” (Liddle, 2008, p.7.). A bizalmat, a kommunikációt, a problémamegoldást és az önismeretet ugyanis nem lehet könyvekből elsajátítani.

Mivel a gyakorlatok egy része (kiváltképpen a kültéri feladatok) akár magas kihívást is jelenthetnek, így a feladatok három szinten (fizikai, kognitív és/vagy szociális) nyújtanak tanulási felületet a résztvevők számára. A cél a személyes komfortzónából való kilépés és átlépés a tanulási zónába, mindenki a maga korlátait feszegetve. Ezért alapvetése a *Challenge by Choice* (választható kihívás), melynek értelmében a résztvevők maguk határozzák meg a kihívás mértékét. Kibillentve a résztvevőket a komfortzónából lehetőségük nyílik arra, hogy megismerjék határaikat, tágítsák azt, új megoldásokat találjanak ki, új öntudat, új magatartás, új értékek jöjjenek létre, így megismerve igazán önmagukat. A szociális kihívást a heterogén összetételű csoport biztosítja, melyben óhatatlanul konfliktusok jönnek létre, ugyanakkor ezek meg is tudnak oldódni a csoport nagyságából adódóan (8–16 fő).

Az élménypedagógia ciklikus, visszacsatoló és egyben elemző jellegű tevékenység (Liddle, 2008, p.7.). Kolb és Fry (1975) tapasztalati tanulásról alkotott körmodellje, a tanulás

köre 4 fázisból áll, és a tanulás bármely fázisban elkezdődhet. Logikailag azonban először a személy kivitelez egy cselekvést (1), majd megnézi, mi lett a hatása. Ezt követi a hatások megértése a lehetséges következmények anticipációja céljából (2). Majd az eset általánosítása, a mögöttes elv megértése, a hasonló esetekre való kiterjesztés miatt (3), végül pedig a mögöttes működtető elv megértésével a cselekedet alkalmazása különféle körülmények között (4). A tapasztalás árama, valamint a folyamatos visszajelzés lehetővé teszi a problémamegoldás készségének elsajátítását (Mészáros–Bárnai, 2010).

A tapasztalati tanulási ciklust (1. ábra) két szinten is alkalmazzuk egy élménypedagógiai foglalkozáson (Liddle, 2008). Egyrészt a facilitátor ennek segítségével tervezi meg, vezeti le és értékeli az elvégzett gyakorlatokat, majd csatolja vissza a következő gyakorlatba a megszerzett tapasztalatot, másrészt maguk a résztvevők is ennek a folyamatábrának megfelelően hajtják végre a feladatokat. A sikeres feladatmegoldáshoz először tervezniük kell, majd végrehajtani a feladatot aktív részvétellel. Ezt követően értékelik a megszerzett tapasztalatokat, tudatosítják azokat a facilitálás segítségével, hogy a későbbiekben, az újabb feladatok során képesek legyenek beépíteni a megszerzett új tudásokat.



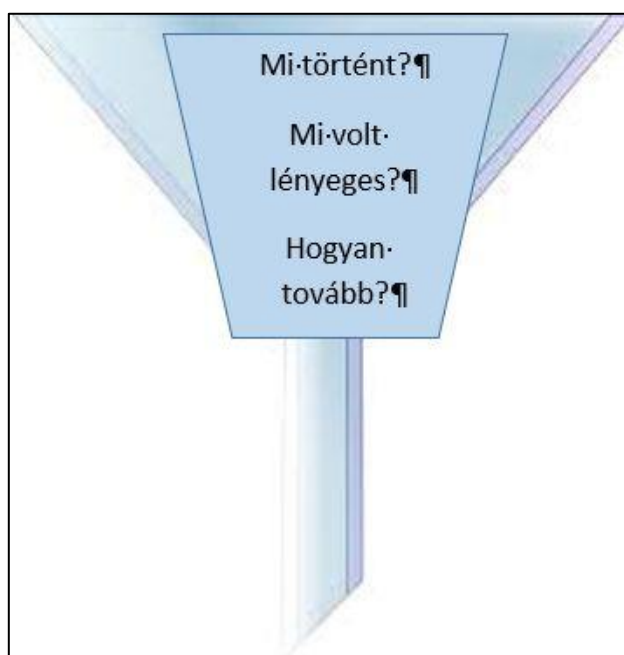
1. ábra. A tapasztalati tanulás folyamatának modellje, a tapasztalati tanulási ciklus

Forrás: Liddle (2008): Tanítani a taníthatatlant alapján saját szerkesztés

Mivel az élménypedagógia a csoportos tanulási módszert alkalmazza, a csoportok elkerülhetetlenül keresztülmennek a csoportképződés különböző szakaszain (alakulás, viharzás, normaképzés, működés) (Tuckman, 1965). A csoportban való működés, együttműködés során a résztvevők rengeteget megtanulhatnak magukról. Akár a segítségadás és -kapásról, akár a hatékony

kommunikációról, akár a vezetésről, vagy akár a bizalomról legyen szó. Másképpen megfogalmazva megtapasztalhatnak, begyakorolhatnak új szociális készségeket, vagy a már meglévő szociális kompetenciáikat fejleszthetik a csoporttársak segítségével.

Az élménypedagógia legfontosabb eleme a reflexió, a gyakorlatok utáni értékelés, a szituációkban rejlő tanulságok levonása és a más területeken is alkalmazható készségek, képességek felismertetése. Ebben nagyon fontos szerep jut a facilitátornak. A facilitátor nem tanít. Az ő szerepe az, hogy megteremtse a tanulási lehetőséget a csoport minden tagja számára, de nem irányítja, nem segíti őket ötletekkel, hagyja, hogy a csoport maga jöjjön rá a saját megoldására. Nagyon fontos viszont, hogy támogassa, ösztönözze őket; ha a körülmények igénylik, avatkozzon be a folyamatokba; alakítsa másképp a folyamatot, az adott csoport fejlesztési igényeinek megfelelően; folyamatosan figyelje a csoportot és segítse a gyakorlatok feldolgozását és értékelését. Ehhez rendelkezésre áll egy jól bevált módszer, a feldolgozás tölcsérmodellje (Preist, Gass és Gillis, 2000 alapján idézi Liddle, 2008), amit a 2. ábra szemléltet.



2. ábra. A feldolgozás tölcsérmodellje

Forrás: Liddle (2008): Tanítani a taníthatatlant alapján saját szerkesztés

Ennek az eszköznek a segítségével könnyebb áttekinteni, mederbe terelni a megbeszélést, hiszen egy sikeresen, vagy akár sikertelenül végrehajtott, kihívást jelentő feladatot követően az érzelmek, gondolatok tömege kavargó a résztvevőkben. Ilyenkor a facilitátoron a felelősség, hogy a feldolgozó kérdéseket a megfelelő sorrendben tegye fel, az általánostól az egyre részletesebb felé haladva. Ezeket a kérdéseket mindig az adott csoport és az adott szituáció szüli meg a facilitátor lankadatlan figyelmével (Sáriné–Csimáné, 2015).

3. A kutatás módszertana

A kutatás módszertani lépései a következők voltak:

- előzetes szociális kompetenciamérés az osztályokban,
- kiegészítő interjú az érintett pedagógusokkal,
- élménypedagógiai foglalkozások tartása a meghatározott célok figyelembevételével,
- utólagos szociáliskompetencia-mérés az osztályokban,
- záró interjú az érintett pedagógusokkal a tapasztalatokról.

A szociális kompetenciák fejlődésének méréséhez a kutatás elején felmértük a kiválasztott osztályokban a szociális kompetenciák aktuális állapotát 2017. szeptemberében a később bemutatásra kerülő módszerrel. A mérést három osztályban végeztük el a kaposvári Pécsi utcai iskolában, amelybe halmozottan hátrányos helyzetű, elsősorban roma származású gyerekek járnak. A II. osztályban 17 fő, a III. osztályban 16 fő, a IV. osztályban 22 fő tanul. A szegregáltak minősített iskola folyamatban lévő felszámolása miatt első osztály már nem indult. Ez lett a kiindulópontja a tanulók megismerésének, valamint a leginkább fejlesztésre szoruló részterületek kiválasztásának.

A szociális kompetenciák méréshez a TÁMOP 3.3.5 kódszámú, „*Tanoda programok támogatása*” című pályázatban alkalmazott, az Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. által, Kósáné Ormai Vera – Porkolábné Balogh Katalin – Ritoók Pálné *Neveléslélektani vizsgálatok* műve alapján készített, „*Segédlet - Bemeneti mérés, egyéni fejlesztés*” dokumentum kutatásunkhoz kapcsolódó részeit használtuk fel³.

A pedagógusok segítségével, a kutatás elején kitöltött szociáliskompetencia-mérési adatlapok a következő témaköröket tartalmazták:

- a tanuló közösséghez való alkalmazkodása, szociabilitása,
- viselkedésének jellemzői,
- érzelmi megnyilvánulásai,
- „erősségei”, kiemelkedő képességei (tehetségterületek),
- fejlesztendő területek, fejlesztési feladatok.

³ https://www.educatio.hu/pub_bin/download/tamop335.../segedlet_jav.doc

A pedagógusok segítségével kitöltött, egyénekre vonatkozó kérdőívek eredményeit osztályonként összesítettük és témakörönként táblázatba foglaltuk. A vizsgálat során az eredményeket átlagoltuk, valamint a kiugró eredményeket emeltük ki egyén és osztály szintjén.

A szociális kompetenciák mérési eredményeinek kiegészítésére interjúkat készítettünk az egyes osztályokban tanító 6 pedagógussal. A mérések és az interjúk alapján fejlesztendő területként a következő tématerületeket határoztuk meg: érzékenyítés, együttműködés, figyelem, kreativitás, valamint a bizalom és önbizalom erősítése.

Két féléven keresztül havi rendszerességgel, délutánonként tartottuk meg az egyes osztályokban az élménypedagógiai foglalkozásokat. Egy osztályban 6 alkalommal tudunk foglalkozásokat levezetni.

A kutatás végén (2 félév után, 2018 májusában) újra elvégeztük a kompetenciamérést ugyanazzal a kérdőívvel, valamint a záró interjúkat az érintett pedagógusokkal a tapasztalt változásokról és a további fejlesztendő területekről.

4. A kutatás eredményei

4.1. Előzetes szociális kompetenciamérés és interjúk

Az első kérdéscsoporton (a tanuló közösséghez való alkalmazkodása, szociabilitása) belül feltejt kérdések, valamint az interjúk alapján, az alábbi megállapításokat tettük:

Általánosságban elmondható, hogy a gyerekek barátságosak, készségesek; agresszivitás, verekedés elsősorban a fiúk körében tapasztalható. A kulturális identitásból adódóan a fiúk és lányok között nagyobb eltávolodás tapasztalható, mint a többségi társadalom hasonló korosztályaiban, és a csoportokban egyértelmű **vezéralak(ok)** van(nak) jelen, akik jelentős befolyással rendelkeznek. A gyerekekre jellemző, hogy a nevelők és az iskola által állított **szabályokat** betartják, a tekintélyt és a **kritikát** a felnőttektől elfogadják, elsősorban a férfi pedagógus élvez elsődleges tiszteletet. A szabályok mellőzése tekintetében a gyakori iskolai hiányzás jellemző, ami nem a gyerekek hibája, a szülők nem viszik, nem engedik őket. Az **új helyzetekhez** való alkalmazkodás tekintetében átlagosan, illetve jól alkalmazkodnak a gyerekek egy új szituációhoz. A vizsgált csoportokban általánosan megfigyelhető a reális **önértékelés** hiánya. A II. és III. osztály tanulói döntően nem vállalják a **felelősséget** tetteikért, ez alól kivétel a IV. osztály, ahol általában viszont igen, még akkor is, ha helytelenül viselkedtek.

A második kérdéscsoporton (a tanuló viselkedésének jellemzői) belül az alábbi megállapításokat tettük. A vizsgált csoportban a tanulók illemtudó, **udvarias** viselkedése az életkor előrehaladtával nagymértékben romlik. Mindhárom korcsoportra jellemző a **konfliktuskezelési**

technikák teljes hiánya, a felmerülő problémákat erőfölénnyel kezelik, a gyengékkel szembeni empátia minimális. A pedagógusok véleménye szerint ez az otthonról hozott családi viselkedési mintáknak köszönhető. **Étkezési** szokásaik tekintetében megállapítható, hogy az iskola által biztosított ételekkel (főtt étel, tejtermékek, szendvicsek, gyümölcsök) szemben jelentős az ellenállás, szívesebben fogyasztanak élelmiszerboltban vásárolt, előrecsomagolt, édes péksüteményeket, chipseket, ami, figyelembe véve az anyagi helyzetüket, meglepő. Az iskolai **környezet** elmeit általában tiszteletben, felszerelésük rendben tartják, mely nagyban köszönhető a tanárok erőfeszítéseinek, és annak, hogy a felszerelés az iskolában marad. Az iskolához való viszonyulásuk pozitív, szeretnek ott lenni. Tanítóik szerint az iskolai környezet sokkal rendeztebb, tisztább, szebb, mint az otthoni.

A harmadik kérdéscsoporton (a tanuló érzelmi megnyilvánulásai) belül az alábbi megállapításokat tettük. A pedagógusok szerint az **érzelmi stabilitás**, valamint az **érzelmek kimutatásának** képessége az életkor előrehaladtával romlik. Az **együttérzés** a II. osztályban még átlagos, kivéve a magatartászavaros és a vezéregyéniségeket, a III. és IV. osztályban már átlag alatti. Az osztályközösség normái, az osztály hierarchiájában elfoglalt szerepét mindenki elfogadja, a lázadás nem jellemző.

Erősségként általánosságban elmondható, hogy a vizsgált csoportok tanulói tehetségesek a művészeti tevékenységekben, különösen a zene és a rajz területén, egyéb tárgyak tekintetében csak egy-két fő emelkedik az átlag fölé. Mivel a kulturális identitásuk részét képezi, hogy a legfontosabb feladat a gyerekszülés, ezért a tanulás jelentősége háttérbe szorul.

A mérések és az interjúk alapján fejlesztendő területként a következő tématerületeket határoztuk meg: érzékenyítés, együttműködés, figyelem, kreativitás, valamint a bizalom és önbizalom erősítése.

4.2. Élménypedagógiai foglalkozások tapasztalatai

A módszer kötetlensége és újdonsága miatt kezdetben nehézségeink akadtak a foglalkozások megtartása során, ami ellentmondott a pedagógusok véleményének, akik szerint az új helyzetekhez való alkalmazkodás tekintetében átlagosan, illetve jól alkalmazkodnak a gyerekek. Ezen helyzetek kezelése és áthidalása után a gyerekek legtöbbször szívesen vettek részt a gyakorlatokon.

Ilyenkor – belemerülve a játék élményébe – többnyire megfeledkeztek az egyébként bevált és megszokott viselkedési módjaiktól, ami elsősorban a fiúk és lányok közötti éles ellentétben, a klikkesedésben és a fiúk közötti folyamatos „kakaskodásban” nyilvánult meg. A vezéralakok jelenléte főleg abban az esetben jelent problémát az egész osztályközösség számára, ahol a

hangadó magatartászavaros, labilis, (gyaníthatóan BTM-s) egyén, amit a III. osztályban tapasztaltunk. A hangadóknak több feladat „tanulási zónát” jelentett, hiszen meg kellett tapasztalniuk, hogy nem ők voltak a legjobbak. A feladatok komplexitása miatt olyan gyerekek is előtérbe kerülhettek, akik olyan képességüket, készségüket csillogtatták meg, amelyek egyébként más körülmények között nem kerülnek látványosan felszínre.

A pedagógusok szerint a gyerekek a nevelők és az iskola által állított szabályokat betartják, a tekintélyt és a kritikát a felnőttektől elfogadják. Nagyon jellemző volt azonban az, hogy az egymásnak megfogalmazott, akár építő jellegű kritikával szemben viszont mereven elutasítóak. Az osztályokban általánosan megfigyelhető a reális önértékelés hiánya, ami a többség esetében átlag alatti, a „vezéralakok” pedig erősen túlértékelik magukat. Valóban igazolódott, hogy a IV. osztályban lévő gyerekek vállalták tetteikért a felelősséget, még akkor is, ha helytelenül viselkedtek, mivel ez által is többlet figyelemhez jutottak. A figyeleméhség nagyon jellemző volt az összes osztályban, mind pozitív, mind negatív értelemben. Szinte az egész IV. osztályban tapasztalható volt az arrogáns, provokatív, ellentmondó magatartás és kommunikáció a felnőttekkel szemben is, amelyhez hasonlót a korábbiakban nem tapasztaltunk. Az alsóbb osztályokban, főleg a lányok részéről, megfigyelhető volt a testi kontaktus szükségessége.

Számos olyan gyakorlatot is betettünk a foglalkozásokba, melyek a tanórai anyag könnyebb, gyorsabb elsajátítását, érdekesebb, élményszerűbb feldolgozását, gyakorlását, ismétlését, az ismeret mélyebb, hosszabb megmaradását célozták meg. Érdekes módon ezekben a feladatokban a gyerekek ellenkezés nélkül, nagyon szívesen és látható élvezettel és sikerélménnyel vettek részt. Ez is alátámasztja azt a feltevést, hogy az iskolai feladatokhoz való hozzáállásuk elfogadó attitűdű, a szociális kompetenciákat igénylő feladatokban való részvétel azonban jelentős kihívást jelent számukra, vagyis valóban indokolt ezen területek sokkal hangsúlyosabb fejlesztése.

A legjelentősebb változást a vegyes, bizalmon és együttműködésen alapuló gyakorlat kapcsán figyeltük meg. Ezeket a játékokat a legelső és legutolsó foglalkozáson is bevetettük, és jelentős fejlődést tapasztaltunk mind a részvételi hajlandóság, mind a fegyelmezettség, a pontosság és az egymásra figyelés tekintetében is.

4.3 Záró kompetenciamérés és interjúk

A kompetenciamérés minimális eltérést mutatott az előzőkhöz képest. A legtöbb vizsgált tényező nem változott. A pedagógusok által észlelt változás az egymás pozitív értékelésében nyilvánult meg, többször elismerően került említésre körükben az egyének játékokban megtapasztalt

talt új szerepei, ügyességük, leleményességük. A másik terület, ahol változás volt megfigyelhető, az egymás iránti jó szándék növekedése. Ez elsősorban a szabadidős tevékenységek, délutáni foglalkozások során vált megtapasztalhatóvá, melynek során az eddigi, egymás kárára, megszegyenyítésére irányuló cselekvések száma csökkent, és gyakrabban fordult elő az egymás támogatása.

5. Javaslatok

Az elért eredmények alapjai lehetnek a bizalom és önbizalom további erősítésének, amire nagyon nagy szükség van ezekben a közösségekben, ehhez azonban az élménypedagógiai foglalkozások rendszeres és hosszú távú használata szükségeltetik. Továbbra is kiemelt fejlesztendő terület a konfliktuskezelés és az együttműködési készség. Bár a kutatásban megvalósult alkalmak száma kevés volt jelentős változás elérésére, továbbra is fenntartjuk felvetésünket azzal kapcsolatban, hogy az élménypedagógia kifejezetten alkalmas a szociális kompetenciák fejlesztésére, beleépítve a mindennapokba, az órai és a szabadidős tevékenységekbe is.

BIBLIOGRÁFIA

- Dr. Csimáné Dr. Pozsegovics, B. – Sáriné Dr. Csajka, E. (2017). Élménypedagógia a minőségi időskorért. In: Kissné Zsámboki, R. – Horváth, Cs. (szerk.), *Diverzitás a hazai és nemzetközi neveléstudományi kutatásokban és a pedagógiai gyakorlatban: X. Képzés és Gyakorlat Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia Absztraktkötet.* (p. 38.), Sopron: Soproni Egyetem Kiadó.
- Földes, P. (2009). *Élmény és tanulás. Az élménypedagógia pedagógiai megközelítése. „Osztályfőnöknek lenni a mai iskolában” Élménypedagógia: módszerek a személyes és szociális készségek fejlesztésére.* Az OFOE programja a XV. Nógrádi Pedagógustalálkozón. [online] <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=734> [2015.11.16.]
- Kispéter, A. – Sövényházi, E. (2009). *Élménypedagógia – Csapatépítő játékok.* Szeged: Bába Kiadó.
- Kolb, D.A. – Fry, R.E. (1975). Towards an applied theory of experiential learning. In: Cooper, C. (Ed.), *Theories of group processes*, (pp. 33–57). N.Y.: John Wiley and Sons.
- Liddle, D. M. (2008). *Tanítani a taníthatatlant – élménypedagógiai kézikönyv.* Budapest: Pressley Ridge Magyarország Alapítvány.
- Mészáros, V. – Bárnai, Á. (2010). Az élménypedagógia egy lehetséges meghonosítási módja gyermekotthoni közegben. *Új Pedagógiai szemle*, 60. évf. 1-2. sz. pp. 55–72.

- Németh Gáborné Doktor, A. (2008). A szociális kompetencia fejlesztésének lehetőségei az iskolában. *Új pedagógiai szemle*, 58. évf. 1. sz. pp. 23–34.
- Sáriné Csajka, E. – Csimáné Pozsegovics, B. (2015). Az élménypedagógia és a Komplex Instrukciós Program integrációjának lehetséges szinergiái. In: Domokos, Á. – Gombos, P. *A megújulás útjai I. A KIP módszer háttere és elterjesztése a Dél-Dunántúli Régióban.* (pp. 74–88.) Kaposvár: Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar.
- Tari, A. (2010). *Y generáció: klinikai pszichológiai jelenségek és társadalomlélektani összefüggések az információs korban*, Budapest: Jaffa Kiadó.
- Tari, A. (2015). *A Z generációval való együttműködés kihívásai az oktatásban és a munkaerőpiacon.* Szent István Egyetem GTK Társadalomtudományi és Tanárképző Intézete által szervezett konferencia előadása. Gödöllő, 2015. március 13. [online] <http://moderniskola.hu/cikk/hogyan-banjunk-z-generacio-tagjaival> [2015.11.03.]
- Tuckman, B. W. (1965). Development Sequence in Small Groups, *Psychology Bulletin*, Vol. 63. No. 6. pp. 384–399. DOI: [10.1037/h0022100](https://doi.org/10.1037/h0022100)
- „Segédlet – Bemeneti mérés, egyéni fejlesztés” [online] https://www.educatio.hu/pub_bin/download/tamop335.../segedlet_jav.doc [2017.09.05.]

EDINA CSAJKA – BEÁTA CSIMÁNÉ POZSEGOVICS

DEVELOPMENT POSSIBILITIES OF SOCIAL COMPETENCES WITH THE HELP OF THE EXPERIENTIAL LEARNING METHOD AMONG DISADVANTAGED CHILDREN

In our research, we dealt with the opportunities of the experiential learning in the development of social competences with the involvement of pupils from a school of Pécs Street that mainly teaches Romany and disadvantaged children. At the beginning of the research, we surveyed the current status of social competences in selected classes with personal questionnaires and interviews with the class teacher. Based on this, we created the themes of our occupations, which we conducted in the two semesters. Social competence development practices focused on the following areas: trust, self-confidence; cooperation, conflict management; sensitization; creativity development. At the end of the research, the competence assessment was performed again. The most significant change has been found in the area of mixed, trust and cooperation-based practice.

